



# Informes de Evaluación

## 9

Junio de 2017

### La percepción del alumnado sobre la lectura y los resultados educativos

La lectura es uno de los mejores predictores del rendimiento académico. Ya sea estudiada en su vertiente cognitiva atendiendo a los procesos de comprensión lectora, como en su vertiente afectivo-motivacional analizando el gusto e interés por la lectura, la investigación educativa ha encontrado resultados estables y consistentes. En la última década los programas internacionales de evaluación de sistemas educativos han aportado validez transcultural al estudio de la comprensión y motivación lectoras (Mullis et al., 2003, 2007, 2012; OCDE, 2010a, 2010b, 2014, 2016). Por su parte, el programa Evaluación de Diagnóstico del Principado de Asturias (ED) incluye dentro de sus cuestionarios de contexto algunos ítems para que el alumnado valore esta doble dimensión –cognitiva y motivacional- de su proceso lector. En este contexto el presente estudio se plantea las siguientes cuestiones:

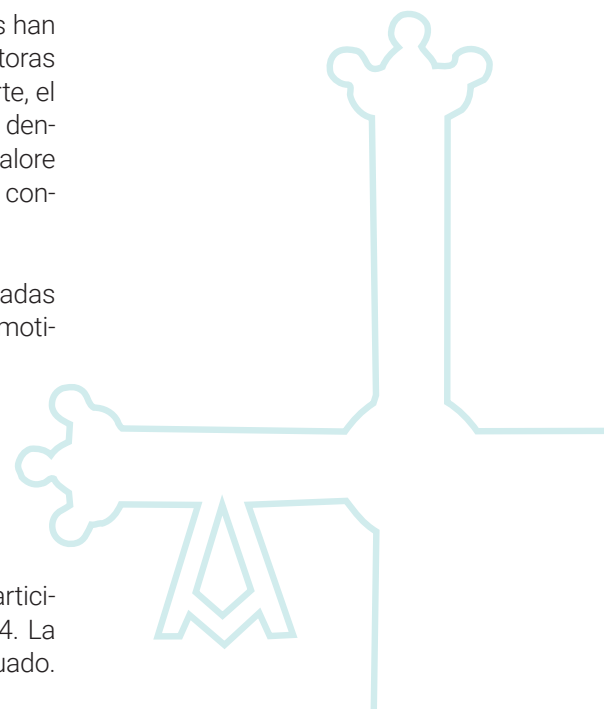
- ▶ ¿Cuál es la opinión y percepción del alumnado sobre tres variables relacionadas con la lectura: la percepción de su nivel de comprensión lectora; su interés o motivación por la lectura; y la frecuencia de uso de la biblioteca escolar?
- ▶ ¿Qué relación existe entre esas tres variables y los resultados en la ED?

### Muestra empleada

El presente estudio analiza las respuestas y los resultados del alumnado participante en la ED durante el sexenio comprendido entre los años 2009 y 2014. La tabla 1 recoge el alumnado total inscrito en la evaluación por año y curso evaluado.

Tabla 1. Alumnado inscrito en las Evaluaciones de Diagnóstico 2009 - 2014

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
4º de EP	7379	7602	n.a.	7643	7835	7893	38352
2º de ESO	7982	n.a.	7729	n.a.	7882	7881	31474
Total	15361	7602	7729	7643	15717	15774	69826



## El presente estudio analiza las respuestas del alumnado participante en la ED durante el sexenio 2009-2014

Debe señalarse que no todo el alumnado inscrito respondió a los cuestionarios de contexto o completó las pruebas de competencias, y que este estudio se realizó sin recuperar los datos perdidos. Por ello, en cada resultado que se mostrará a continuación se indicará el número exacto de estudiantes considerado.

En todo caso, los porcentajes de pérdida son siempre tan pequeños y las muestras logradas tan grandes que permiten establecer conclusiones consistentes aún sin recuperar los casos faltantes.

### Las percepciones y opiniones del alumnado sobre la lectura

**Percepción de la comprensión lectora.** Los cuestionarios de contexto de la ED incluyeron en todas sus ediciones la siguiente afirmación: *"Comprendo lo que leo"*. La tabla 2 muestra los porcentajes de elección de las cuatro alternativas disponibles para responder a dicho ítem segregados por curso.

Tabla 2. Porcentaje de elección a las alternativas del ítem: *"Comprendo lo que leo"*

	4º de EP (N = 36554)	2º de ESO (N = 28885)
Nunca o casi nunca	1,7 %	3,1 %
Algunas veces	16,5 %	18,9 %
Bastantes veces	33,8 %	36,4 %
Siempre o casi siempre	48,0 %	41,6 %

## El alumnado de 13 años tiende a considerarse menos competente en lectura que el alumnado de 9 años

En 4º de EP casi un 20% del alumnado señala que, en el mejor de los casos, comprende lo que lee algunas veces. Esto significa que en un aula promedio de 20 estudiantes habrá cuatro con dificultades de comprensión lectora. En 2º de ESO los valores no mejoran, más bien al contrario: en su conjunto, el alumnado de 13 años tiende a considerarse menos competente en

lectura que el alumnado de 9 años. Estos valores merecen una reflexión. Es posible que el alumnado de 4º de EP, por tener menos experiencia con material escrito, tienda a considerarse más competente, pero también es probable que la trayectoria escolar influya en esta percepción ya que, de hecho, se estima que aproximadamente 1 de cada 6 estudiantes que se consideraban lectores o lectoras competentes en 2009 declaran dificultades de comprensión lectora cuatro años más tarde.

Los datos de tendencia confirman que el alumnado de 2º de ESO tiende a considerarse menos competente en lectura que el alumnado de 4º de EP a lo largo de la serie histórica. No obstante se aprecia que en las últimas evaluaciones el porcentaje de estudiantes que reconocen que, como mucho, comprenden lo que leen algunas veces tiende a disminuir. De hecho, en 2014 se registró el menor porcentaje de estudiantes de 2º de ESO que se declaraban poco o nada competentes en lectura.

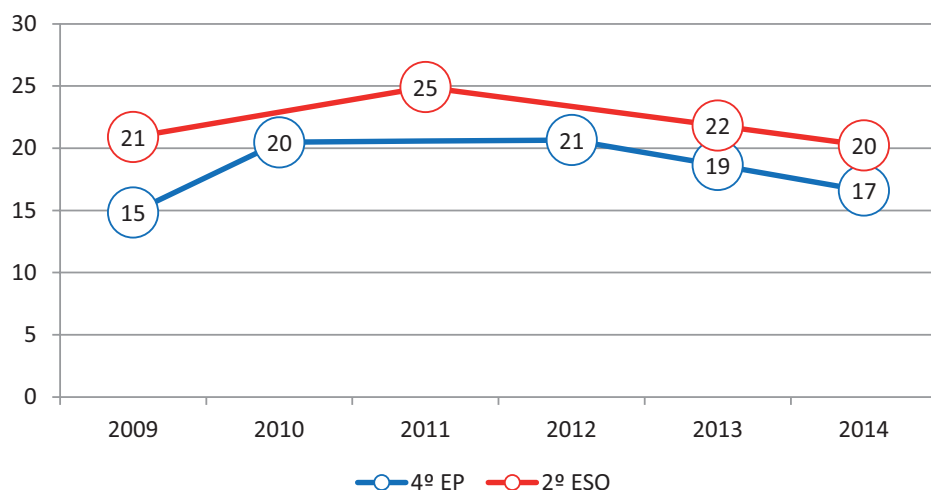


Gráfico 1. Evolución del porcentaje de estudiantes que se perciben como poco competentes en comprensión lectora

**Gusto por la lectura.** La tabla 3 muestra los porcentajes de elección de las diferentes alternativas de respuesta ante la afirmación “*Me gusta leer*”, en el conjunto de las seis ediciones de la ED. Los datos señalan que la motivación lectora se deteriora significativamente en los cuatro años que separan los dos cursos evaluados. En 4º de EP aproximadamente un 20% del alumnado reconoce que no le gusta leer o que, en el mejor de los casos, sólo le gusta algunas veces, mientras que más de la mitad del alumnado reconoce que le gusta leer siempre o casi siempre. Cuatro años más tarde la tasa de quienes reconocen que nunca o casi nunca les gusta leer se multiplica por cuatro, y prácticamente la mitad del alumnado de 2º de ESO reconoce que la lectura le gusta, como mucho, en ocasiones limitadas.

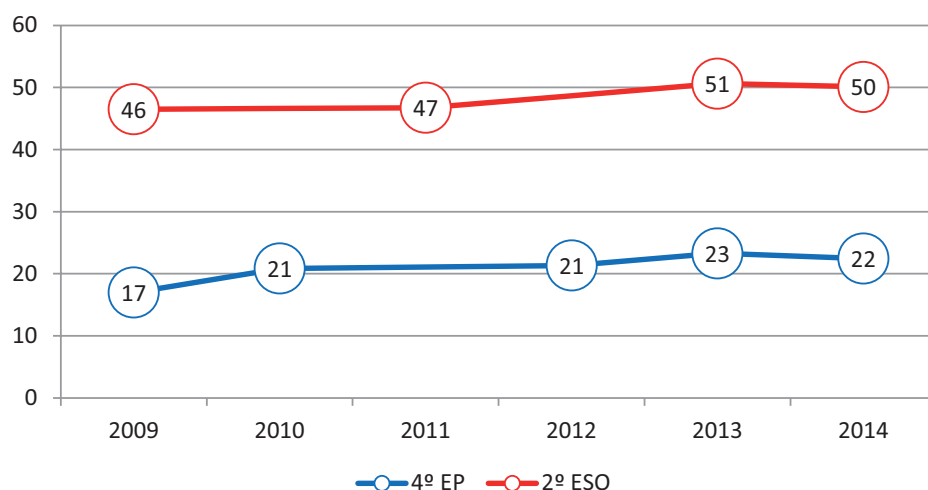
Tabla 3. Porcentaje de elección a las alternativas del ítem: “*Me gusta leer*”

	4º de EP (N = 36554)	2º de ESO (N = 28885)
Nunca o casi nunca	4,9 %	19,4 %
Algunas veces	16,2 %	29,1 %
Bastantes veces	23,7 %	21,5 %
Siempre o casi siempre	55,2 %	30,0 %

Los datos también indican que a lo largo del sexenio ha crecido el porcentaje de estudiantes que reconocen poco interés por la lectura. El gráfico 2 señala que entre 2009 y 2014 el porcentaje de estudiantes que señala que, como mucho, le gusta leer “algunas veces” se ha incrementado un 5% en 4º de EP y un 4% en 2º de ESO. De hecho, en los dos últimos años la proporción de estudiantes de 2º de ESO en la mitad inferior del gusto por la lectura (la suma de quienes eligen las opciones “nunca o casi nunca” y “algunas veces”), supera a quienes se decantan por las dos opciones de la mitad superior (“bastantes veces” y “siempre o casi siempre”).

**A lo largo del sexenio ha crecido el porcentaje de estudiantes que reconocen poco interés por la lectura**

Gráfico 2. Evolución del porcentaje de estudiantes que reconocen tener poco gusto por la lectura



**En 4º de EP, casi un 60% del alumnado usa habitualmente la biblioteca escolar, mientras que en 2º de ESO baja hasta el 15%**

**Uso de la biblioteca del centro.** A partir de la edición del año 2012 los cuestionarios de contexto de la ED incluyeron una pregunta sobre la frecuencia de uso de la biblioteca del centro. La tabla 4 muestra la distribución del porcentaje de elección de las alternativas de dicho ítem. En 4º de EP el 85% del alumnado señala que usa la biblioteca escolar al menos en alguna ocasión, y prácticamente el 60% afirma que usa la biblioteca con bastante frecuencia. Cuatro años más tarde las proporciones prácticamente se invierten: más de la mitad reconoce que nunca o casi nunca visita de biblioteca, y apenas el 15% del alumnado afirma que usa los servicios de la biblioteca escolar frecuentemente.

En 2º de ESO, por el contrario, más de la mitad reconoce que nunca o casi nunca visita de biblioteca, y apenas el 15% del alumnado afirma que usa los servicios de la biblioteca escolar frecuentemente.

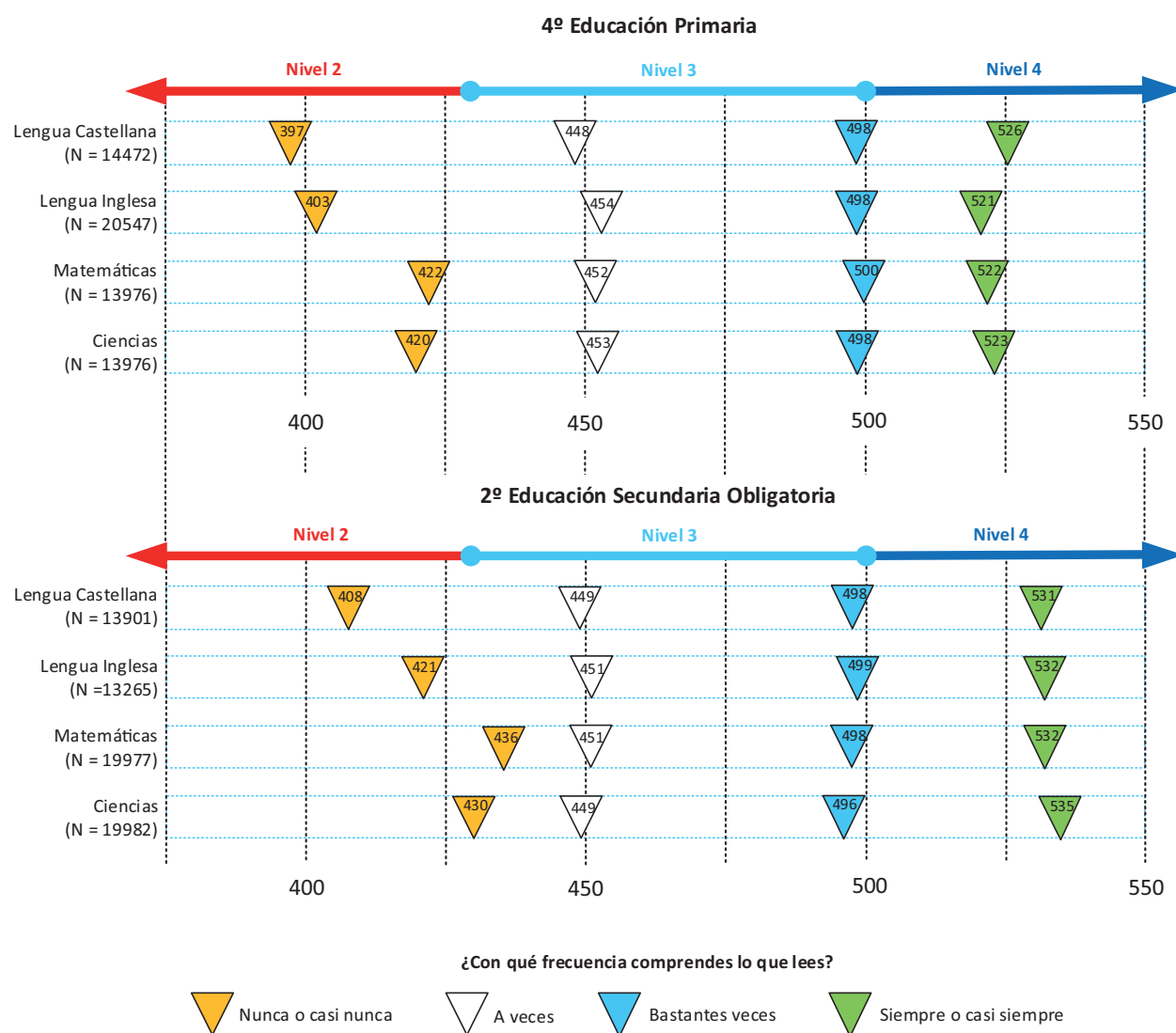
Tabla 4. Porcentaje de alumnado según la frecuencia de uso de la biblioteca del centro

	4º de EP (N = 36554)	2º de ESO (N = 28885)
Nunca o casi nunca	15,3 %	55,1 %
Algunas veces	28,3 %	29,1 %
Bastantes veces	23,7 %	9,8 %
Siempre o casi siempre	32,6 %	4,4 %

Este drástico descenso del uso de la biblioteca escolar de primaria a secundaria puede tener múltiples causas. En primer lugar, acaba de verse que la motivación lectora desciende fuertemente entre los 9 y los 13 años. Además, el alumnado de secundaria dispone de más autonomía y recursos alternativos para el acceso a la lectura que el alumnado de primaria. No obstante, tampoco debe descartarse el hecho de que los planes de fomento y animación a la lectura estén más desarrollados en los centros de primaria que en los centros de secundaria, y que, al menos en parte, las cifras estén recogiendo este hecho. Aunque los datos disponibles no son suficientes para establecer tendencias, sí se puede apuntar que los porcentajes de la tabla 4 son muy similares cuando se segregan por las ediciones de la ED en que esta pregunta fue incluida.

## La relación entre las percepciones y opiniones del alumnado sobre la lectura y los resultados en la Evaluación de Diagnóstico

**Percepción de la comprensión lectora y resultados educativos.** El gráfico 3 muestra la relación entre la comprensión lectora y los resultados en la ED por curso. En el mismo se representan los promedios de puntuación alcanzados por el alumnado en las diferentes competencias evaluadas en función del nivel de comprensión lectora percibida. Conviene recordar que la ED expresa sus resultados en una escala aproximadamente normal de media 500 y desviación típica 100 [N(500,100)].



**Gráfico 3. Resultados en la Evaluación de Diagnóstico en función de la percepción del nivel de comprensión lectora por materia y curso**

Los resultados son muy estables a lo largo del tiempo y señalan que las diferencias son mayores en las competencias lingüísticas que en las científico-matemáticas. No obstante, todas estas diferencias son altamente significativas. Por ejemplo, en 4º de EP la diferencia en Lengua castellana entre quienes manifiestan mayor y menor nivel de comprensión lectora es de 130 puntos, es decir, prácticamente dos niveles de rendimiento en la escala de competencia en Comunicación lingüística del Principado de Asturias. De hecho, el promedio del alumnado que manifiesta

## La comprensión lectora es una variable canónica a la hora de predecir diferencias en los resultados educativos

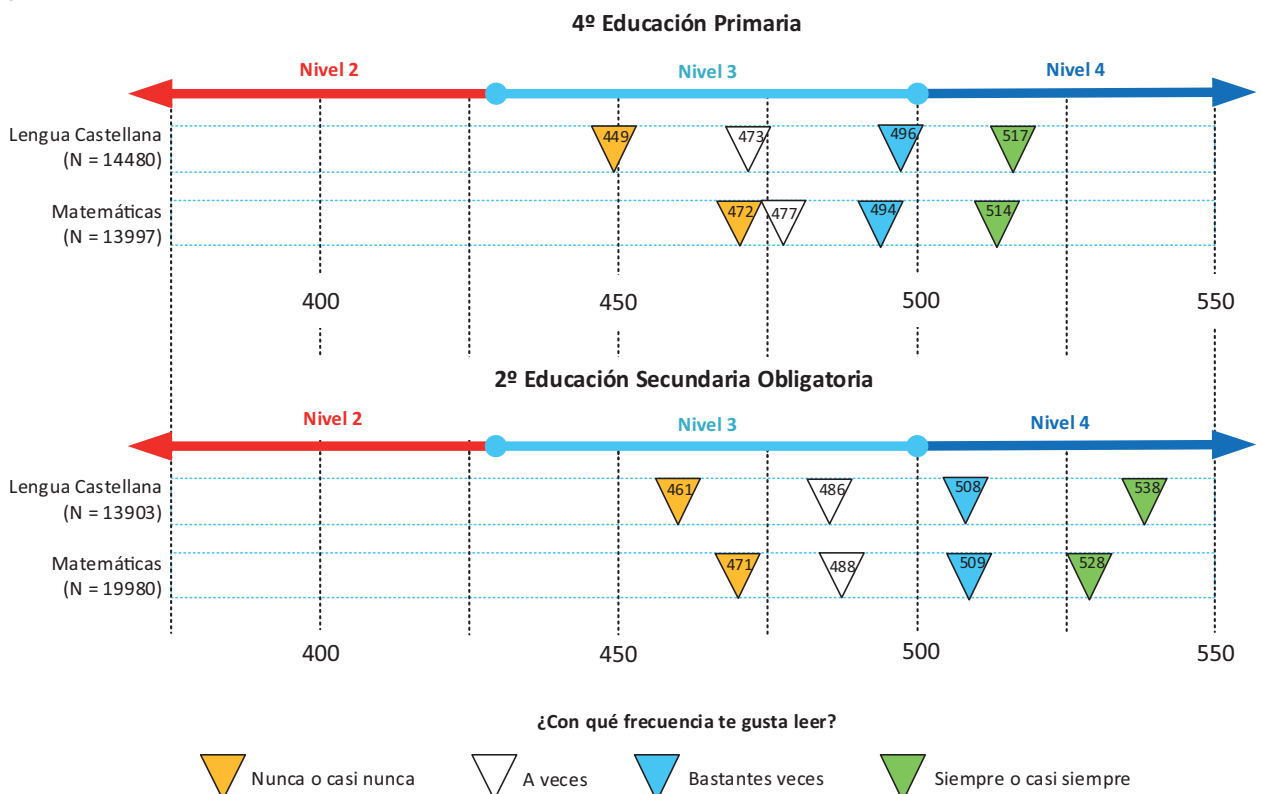
baja comprensión lectora se encuentra consistentemente en el nivel de rendimiento 2, si bien en las competencias científico-matemáticas los promedios se ubican cerca del nivel 3. Por su parte, el promedio del alumnado que declara mayor nivel de comprensión se ubica claramente en el nivel 4. Los resultados en 2º de ESO son muy similares, por ejemplo, en Lengua castellana la diferencia de puntuación entre quienes declaran menores y mayores niveles de comprensión lectora supera los 120 puntos.

Los datos también señalan que la relación no es estrictamente lineal. La mayor diferencia aparece entre el grupo de quienes afirman comprender solo “algunas veces” (cuyo promedio está en torno a 450 puntos) y quienes declaran que comprenden sus lecturas la mayoría de las veces, que obtienen unos 50 puntos más en todas las competencias, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. En definitiva, las evidencias acumuladas por la ED confirman que la comprensión lectora (aunque sea estimada con una medida de percepción personal) es una variable canónica a la hora de predecir diferencias en los resultados educativos.

Los datos también señalan que la relación no es estrictamente lineal. La mayor diferencia aparece entre el grupo de quienes afirman comprender solo “algunas veces” (cuyo promedio está en torno a 450 puntos) y quienes declaran que comprenden sus lecturas la mayoría de las veces, que obtienen unos 50 puntos más en todas las competencias, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. En definitiva, las evidencias acumuladas por la ED confirman que la comprensión lectora (aunque sea estimada con una medida de percepción personal) es una variable canónica a la hora de predecir diferencias en los resultados educativos.

**Gusto por la lectura y resultados educativos.** El gráfico 4 muestra el efecto del gusto por la lectura en los resultados de la ED. Dado que los datos son similares en las competencias científico-matemáticas y lingüísticas, se omiten los resultados de Lengua inglesa y Ciencias. El interés por la lectura predice diferencias en Lengua castellana de prácticamente 70 puntos en 4º de EP y de casi 80 puntos en 2º de ESO. Traducido a la escala de competencias esto supone una distancia de un nivel de rendimiento completo. En el caso de las competencias científico-matemáticas las diferencias son menores, situándose en 42 puntos en 4º de EP y aumentando hasta los 56 en 2º de ESO.

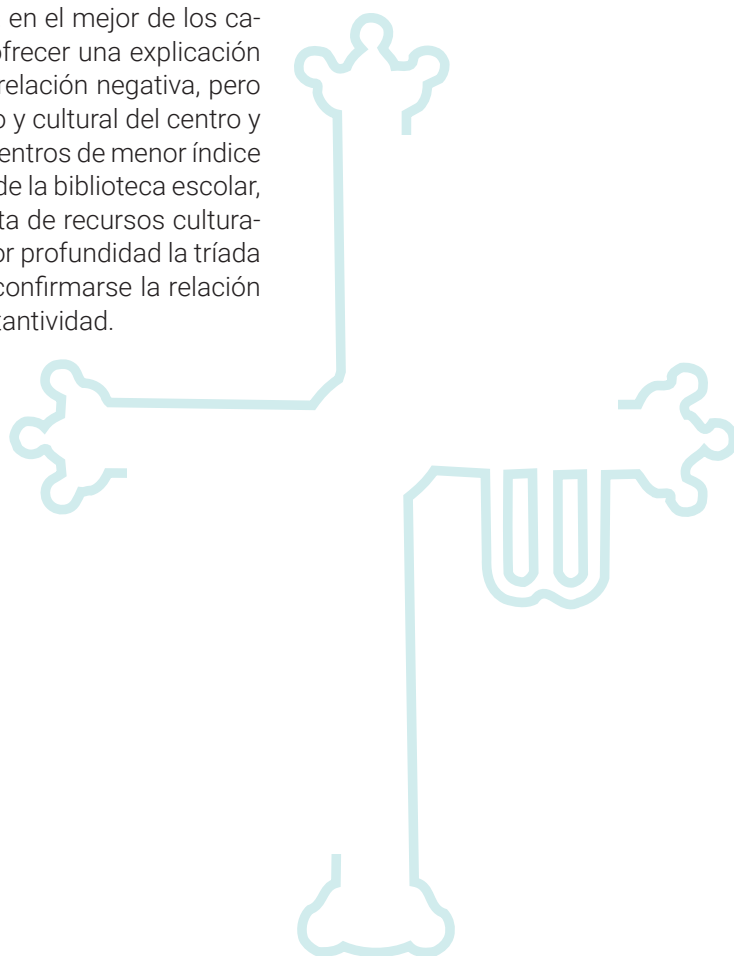
**Gráfico 4. Resultados en la Evaluación de Diagnóstico en función de la motivación o gusto por la lectura por materia y curso**



En comparación con las diferencias encontradas al analizar la percepción de la comprensión lectora es posible concluir que, una baja motivación lectora es menos determinante en los resultados de la ED que una baja comprensión lectora. El alumnado de muy baja comprensión lectora se encontraba a una desviación típica completa de la media de Asturias, ubicándose en el nivel 2 de competencia. Sin embargo, el alumnado que reconoce que no le gusta leer en absoluto se desenvuelve mejor en las pruebas de competencias. Así, el alumnado de 2º de ESO con baja motivación lectora no está más allá de un cuarto de desviación típica del promedio regional. En todo caso, aunque las diferencias son más pequeñas no por ello pierden significación, pudiendo concluirse, más allá de la duda estadística, que existe una relación positiva entre el gusto por la lectura y los resultados en la ED.

## Una baja motivación lectora es menos determinante en los resultados de la ED que una baja comprensión lectora

**Uso de la biblioteca del centro y resultados educativos.** La relación entre estas dos variables no es concluyente, entre otras cuestiones porque no es lineal. En ocasiones, especialmente en 2º de ESO, el alumnado que afirma que “nunca o casi nunca” usa la biblioteca obtiene promedios ligeramente superiores al que señala que la usa “algunas veces”. De igual manera, el grupo que afirma usar la biblioteca “siempre o casi siempre” presenta promedios más bajos que el grupo que elige la opción “bastantes veces”. Cuando se divide la muestra en dos grupos, por un lado quienes no usan la biblioteca o lo hacen algunas veces y por otro quienes la utilizan siempre o bastantes veces, se encuentran diferencias a favor de estos últimos de entre 9 y 13 puntos en las competencias científico-matemáticas, y de entre 13 y 18 puntos en las competencias lingüísticas. No obstante, en el año 2014 la diferencia entre los dos grupos fue de 2 puntos, lo que parece señalar que de existir una relación entre el uso de la biblioteca escolar por el alumnado y sus resultados educativos, dicha relación es, en el mejor de los casos, pequeña y muy débil. Análisis adicionales parecen ofrecer una explicación a tan escasas diferencias. Se encontró una pequeña correlación negativa, pero significativa, entre el promedio del índice socioeconómico y cultural del centro y el promedio del uso de la biblioteca. Esto sugiere que los centros de menor índice socioeconómico y cultural tienden a impulsar más el uso de la biblioteca escolar, posiblemente como una medida compensadora de la falta de recursos culturales en los hogares. Si bien es necesario estudiar con mayor profundidad la tríada “nivel sociocultural-uso de la biblioteca-rendimiento”, de confirmarse la relación estas diferencias aparentemente pequeñas ganarían sustantividad.



## En resumen...

- ▶ El presente informe, a partir de los datos provenientes del sexenio de Evaluación de Diagnóstico Asturias 2009-2014, intenta responder a dos cuestiones. La primera es conocer las opiniones y percepciones del alumnado sobre la lectura, y la segunda es analizar si estas opiniones y percepciones guardan relación con los resultados educativos. Con respecto al primer interrogante las conclusiones más destacadas son las siguientes:
  - ◆ En un aula promedio de EP, 4 de cada 20 estudiantes reconoce tener dificultades habitualmente para comprender lo que lee. En 2º de ESO, los datos son similares e incluso se aprecia un ligero deterioro de los porcentajes.
  - ◆ Se aprecia una disminución de la motivación por la lectura a medida que avanza la escolarización. El 80% del alumnado de 4º EP reconoce que le gusta leer, pero este porcentaje cae al 50% en 2º de ESO.
  - ◆ El uso de la biblioteca escolar está más extendido en EP que en ESO. Esta diferencia en el uso de la biblioteca puede tener diferentes causas, que irían desde una mayor autonomía del alumnado de secundaria para proveerse de lecturas al margen de la biblioteca escolar, hasta un mayor arraigo en los centros de primaria en el uso de la biblioteca del centro.
- ▶ Sobre la relación entre los resultados educativos y las percepciones y opiniones sobre la lectura, las conclusiones son las siguientes:
  - ◆ La percepción que el alumnado tiene sobre su competencia lectora predice importantes diferencias en los resultados, siendo estas diferencias mayores en las pruebas lingüísticas, que en las científico-matemáticas. En el caso de las primeras la distancia entre quienes se declaran más y menos competentes en lectura está en torno a 120-130 puntos (escala de 500 puntos y desviación típica 100), lo que equivale a prácticamente dos niveles de rendimiento en la escala de competencias del Principado de Asturias.
  - ◆ El gusto por la lectura presenta una relación más moderada con los resultados educativos. Sin embargo, se trata de una asociación clara ya que en las competencias lingüísticas se predicen diferencias en torno a 70-80 puntos (es decir, un nivel de rendimiento en la escala de competencias) en función de la motivación y el interés por la lectura.
  - ◆ La relación entre el uso de la biblioteca del centro y los resultados es, en el mejor de los casos, pequeña o débil. Sin embargo, análisis adicionales apuntan a que el alumnado de los centros de nivel socioeconómico y cultural más bajo tiende a usar más la biblioteca, por lo que a la vista de los datos parece que este recurso presenta un potencial compensador importante.

## Referencias:

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 *International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

**Edita:** Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Ordenación académica e innovación educativa.

**Autoría:** Servicio de Evaluación Educativa.

**D. Legal:** AS 1764-2017